Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470964
Centre d'intérêt: 220

Vekeman, Françoise.

Expérience scolaire des élèves du professionnel court : élément de la synthèse sur le phénomène du professionnel court / Françoise Vekeman ; ss la dir. de Marcelle Hardy-Roch et de Pierre Côté. -- Version prélim. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1983.
ii, 33 p. ; 28 cm.

Code: R-163. Bibliogr.: p. 33.

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Motivation de l'étudiant *Opinion de l'étudiant *Opinion de l'enseignant *Opinion du personnel *Observation de la classe *Relations maître-élèves *Matières d'enseignement *Activité scolaire *Secondaire (Niveau)

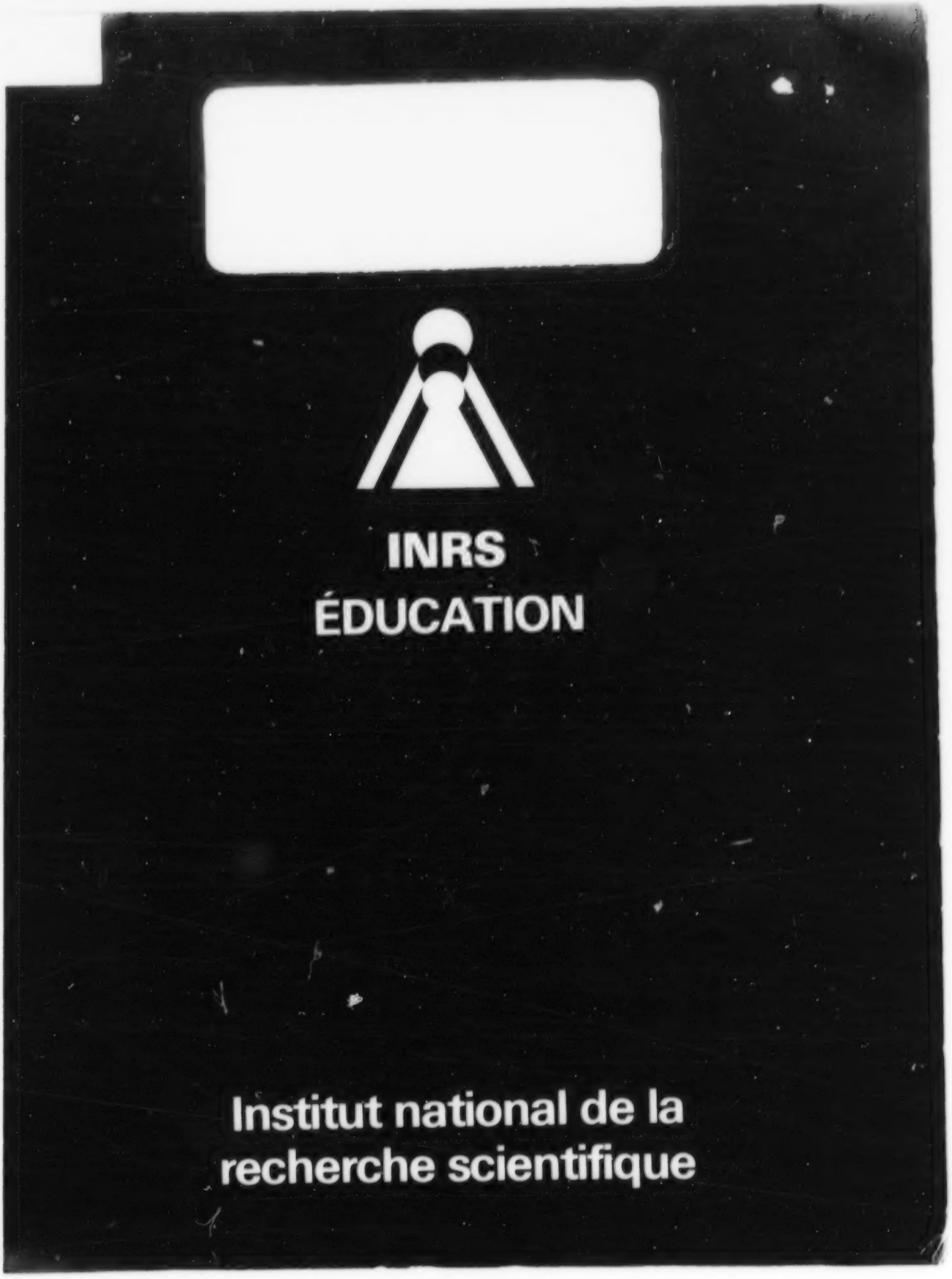
Identificateur(s) de sujet: *Enseignement professionnel court

---

Le volume constitue la version préliminaire d'un chapitre de la synthèse d'une recherche sur l'enseignement professionnel court réalisée, entre 1979 et 1981, à la Commission scolaire régionale de Tilly. Le propos de l'auteur est de cerner l'implication des élèves du professionnel court dans le projet pédagogique. Partant des témoignages des élèves, des enseignants et des autres professionnels impliqués, il s'agit de déterminer l'attitude des élèves à l'égard des matières de formation de base, des matières de formation professionnelle et des activités offertes par l'école. Les rapports des élèves avec les personnes qui les encadrent (types de rapports, qualités recherchées) sont également abordés.

Les observations se résument ainsi: 1. les élèves concernés n'éprouvent à peu près aucun intérêt pour les matières de formation de base; 2. les cours de formation professionnelle suscitent un intérêt inégal chez les filles (selon le domaine) alors que la presque totalité des garçons apprécient ces cours; 3. sauf exceptions, la totalité des élèves observés n'éprouvent aucun intérêt pour les activités offertes par l'école; 4. les relations élève-enseignant dépendent de l'intérêt, de la facilité et de la valorisation des matières de la part des élèves ainsi que des objectifs poursuivis par l'enseignant; 5. il y a manque de contact entre les élèves et les professionnels non-enseignants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8270252, 8270269, 8270270, 8370156, 8370814, 8370934
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Programme(s) de subvention - Fonds FCAC



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

EDUQ 8470964

EXPÉRIENCE SCOLAIRE
DES ÉLÈVES DU PROFESSIONNEL COURT

Version préliminaire
Elément de la synthèse sur le phénomène du professionnel court

FRANÇOISE VEKEMAN
Sous la direction de Marcelle Hardy-Roch et de Pierre Côté

R-163

JUIN 1983

INRS-ÉDUCATION
2383 CHEMIN STE-FOY
QUÉBEC, G1V 1T1

Secrétariat: Madeleine Bergeron

Cette recherche est réalisée avec l'aide du Fonds F.C.A.C. (Formation de chercheurs et d'action concertée).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....p. 1

1. L'IMPLICATION DES ÉLÈVES DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE.....p. 5

1.1 VIS-À-VIS DES MATIÈRES DE FORMATION DE BASE.....p. 5

1.2 VIS-À-VIS DES MATIÈRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE.....p. 11

1.3 VIS-À-VIS DES ACTIVITÉS OFFERTES PAR L'ÉCOLE.....p. 17

2. LES RAPPORTS DES ÉLÈVES AVEC LES PERSONNES QUI LES ENCADRENT.....p. 21

2.1 LEURS RAPPORTS AVEC LES ENSEIGNANTS.....p. 21

2.2 LEURS RAPPORTS AVEC LES DIRECTEURS ET LES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANTS.....p. 29

BIBLIOGRAPHIE.....p. 33

INTRODUCTION

À partir de l'expérience des élèves de la voie pratique et du professionnel court nous allons, en premier lieu, tenter de cerner leur implication dans le projet pédagogique. Nous le ferons à partir de ce qu'ils nous disent de leur propre expérience. Nous verrons ensuite ce que les enseignants et autres professionnels non enseignants expriment à ce sujet, et ce que nous en livrent les observations faites dans les classes.

Pour mieux cerner cette implication, nous avons pensé le faire à partir des trois éléments suivants: les matières de formation de base, celles de formation professionnelle et les activités offertes par l'école.

Nous considérons ici comme matières de formation de base le français et les mathématiques, matières qui, à la fin de l'enseignement primaire, constituent un élément déterminant dans le classement de l'élève en voie pratique ou au professionnel court.

Les matières de formation professionnelle sont celles qui conduisent à l'apprentissage d'un métier comme la menuiserie, le débosselage, la mécanique, le commerce ou le secrétariat, à moins qu'il ne s'agisse de cours portant sur le soin des enfants, l'art culinaire ou le tissage.

Par activités offertes par l'école nous entendons toute activité des élèves à l'intérieur du cadre scolaire, excluant l'enseignement comme tel.

Pour chacun de ces trois éléments, nous tenterons de mettre en évidence l'intérêt que les élèves y portent, la valorisation qu'ils en font ainsi que la facilité ou la difficulté qu'ils éprouvent dans l'accomplissement de ces tâches ou dans la participation aux activités offertes par l'école.

En deuxième lieu, toujours à partir de l'expérience des élèves de la voie pratique et du professionnel court, nous nous essaierons à dégager leurs rapports avec les personnes qui les encadrent, c'est-à-dire d'abord et avant tout avec les enseignants et ensuite avec les directeurs et les professionnels non enseignants.

Notre but étant surtout de déterminer quels types de rapports les élèves aiment entretenir avec les enseignants et les qualités qu'ils recherchent chez ces derniers, toutes les activités mettant les uns et les autres en relation pourront être prises en considération, qu'il s'agisse des activités d'apprentissage, d'évaluation, d'interventions disciplinaires ou d'encadrement.

Tout au long de ces deux parties interviendront différentes variables comme le sexe, la famille de classe ou le secteur scolaire.

1. L'IMPLICATION DES ÉLÈVES DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE

1.1 Vis-à-vis des matières de formation de base

L'étude des entrevues des élèves de la voie pratique et du professionnel court, révèle que ceux-ci n'éprouvent à peu près aucun intérêt pour les matières de formation de base. Le désintérêt remonte à l'enseignement primaire et il est profondément ancré. Selon un garçon de la voie pratique: "Le français pis les maths, j'ai jamais aimé ça, j'sus faite de même..."[1] Certains leur reprochent leur contenu routinier. "On voit toujours les mêmes affaires ..." (M. Hardy-Roch, al. p. 22). Pour d'autres, l'enseignant est responsable de ce désintérêt, soit parce qu'il explique mal ou insuffisamment ou qu'il est ennuyeux: "Y explique pas assez pour que je comprenne" (M. Hardy-Roch, al. p. 299) ou "...ces cours-là c'pas intéressant, t'arrive dans l'cours, tu t'assis pis là y parle..." (M. Hardy-Roch, al. p. 99). Souvent, ils relient ce manque d'intérêt à la difficulté qu'ils éprouvent: "j'aime pas ça, y a des fois que j'comprends pas" (M. Hardy-Roch, al. p. 22).

---

1. Hardy-Roch, Marcelle, Clermont-Laliberté, Louise, Bergeron, Hélène, Carter-Gagné, Marlen et Côté, Pierre, Les élèves de l'enseignement professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues. INRS-Éducation, novembre 1982, p. 212.

Si parfois quelques exceptions semblent ressortir de l'ensemble, à y regarder de plus près on se rend compte de la fragilité de cet intérêt. Les fils d'ouvriers ou d'entrepreneurs du professionnel court se disent sensibles à l'enseignement du français quand il touche au métier dont ils font l'apprentissage, mais ce lien est finalement assez ténu si l'on en juge par cette phrase: "C'est plaisant, ça fait deux mots croisés qu'on fait dans l'domaine de la mécanique, débosselage, menuiserie" (M. Hardy-Roch, al. p. 32). Les filles d'ouvriers semblent être plus intéressées par cette matière: "Moé, j'ai toujours aimé le français" (M. Hardy-Roch, al. p. 78). Une dit l'apprécier parce qu'elle y réussit maintenant. Mais pour cela elle a suivi des cours privés en français: "C'était dur, deux heures de suite le soir... mais ça vaut la peine" (M. Hardy-Roch, al. p. 104). Une autre parle de l'effort qu'elle a déployé pour apprendre à lire et puis "... à force de m'exercer ça venu de même... Là j'en profite pis j'aime ça..." (M. Hardy-Roch, al. p. 78). Mais souvent, là aussi, l'intérêt réel pour la matière est difficile à évaluer: "Le français...j'aime beaucoup le prof... les comparaisons de textes...les analyses, chu pas forte, forte mais..."(M. Hardy-Roch, al. p. 104).

Cet intérêt que les filles d'ouvriers portent au français serait-il dû à leur "féminitude"? D'ailleurs même chez les élèves de l'enseignement général qui ont une plus grande préoccupation pour le français l'on remarque que les filles s'y intéressent davantage que les garçons. Elles aiment cette matière, la trouve généralement facile et parfois même trop facile. On peut donc croire que l'intérêt des filles d'ouvriers de la voie pratique ou du professionnel court vis-à-vis du français est lié entre autres au sexe.

Les garçons du professionnel court auxquels se joignent les fils d'entrepreneurs fréquentant la voie pratique, semblent moins rébarbatifs aux mathématiques. Certains disent: "J'ai toujours aimé ça, j'aime ça compter" (M. Hardy-Rochy, al. p. 212). Cependant, pour ceux-ci, l'intérêt qu'ils y portent est très souvent associé à la valorisation

qu'ils en font; c'est le côté pratique qui les attire:"...ça va nous aider à comment comprendre les cartes de crédit pis tout ça là ben ça va être utile dans vie" (M. Hardy-Roch, al, p. 232). Mais c'est surtout le lien avec le métier qui leur semble le plus important: en menuiserie, par exemple, les mathématiques sont importantes pour l'apprentissage des mesures mais on s'empresse d'ajouter à ce sujet: "Si t'as envie de travailler, tu travailles si t'en n'as pas envie, tu laisse ça là" (M. Hardy-Roch, al. p. 272).

En effet, une certaine proportion des élèves de la voie pratique ou du professionnel court valorisent les matières de formation de base, mais c'est comme si cette valorisation s'inscrivait davantage au niveau du langage que du vécu: "Savoir écrire, savoir lire c'est important..." mais "... pour un métier plus tard". Ainsi pour ces élèves, l'enseignement du français et des mathématiques a peu de signification actuelle. Dans le quotidien, il s'avère que leur prédilection va vers les connaissances pratiques des cours de formation professionnelle:"...le reste j'comprends pas parce que je veux pas" (M. HardyRoch, al. p. 100). D'ailleurs la valorisation des matières de formation de base est souvent définie par la négative, c'est-à-dire pour "ne pas avoir l'air innocent plus tard" (M. Hardy-Roch, al. p. 154).

Un lieu où l'on peut vérifier l'authenticité de cette valorisation pourrait bien être celui des études à la maison. Or, il apparaît que ceux qui fréquentent la voie pratique étudient davantage et plus régulièrement à la maison que ne le font les jeunes du professionnel court. Quand les enseignants leur donnent de l'étude, ils se sentent tenus de la faire et croient dans son importance. Pour ceux du professionnel court: "J'ai jamais étudié rien" (M. Hardy-Roch, p. 243), dit-on, et les rares fois où ils le font, c'est en rapport avec la formation professionnelle. Il faut cependant souligner ici le fait que les enseignants donnent rarement des devoirs ou de l'étude à la maison à ceux de ce dernier secteur; on peut se demander s'il s'agit là d'une résignation de leur part face au refus des élèves d'étudier.

Il existe donc une différence assez nette entre ces deux secteurs quant à l'implication des élèves vis-à-vis des matières de base. Les jeunes de la voie pratique semblent valoriser davantage celles-ci afin d'atteindre un développement intégral de la personne alors que ceux du professionnel court relient l'utilité des matières de base à l'apprentissage d'un métier. De façon générale, ils s'en tiendront à: "...j'peux pas dire que j'aime ça ben ben, mais c'est important". (M. Hardy-Roch, al. p. 66).

Si dans l'ensemble les élèves de la voie pratique et du professionnel court trouvent peu d'intérêt pour les matières de formation de base qu'ils les valorisent relativement, et davantage en voie pratique qu'au professionnel court, elles apparaissent cependant presque toujours difficiles, à quelques exceptions près. Celles-ci peuvent d'ailleurs s'expliquer par le fait que ces élèves suivent des cours moins exigeants qu'en enseignement général.

Rappelons en effet que selon le rapport sur le cheminement scolaire ces élèves éprouvent des difficultés dans les matières de base depuis l'enseignement primaire. Chez l'élève de la voie pratique ces difficultés se manifesteraient dès le premier cycle du primaire et quatre années seraient nécessaires pour terminer le deuxième. Malgré cette année supplémentaire, il se classe parmi les élèves les plus faibles aux tests du MEQ et il est habituellement classé en voie pratique dès son entrée au secondaire. Dans l'ensemble, le cheminement scolaire de l'élève du professionnel court ressemble à celui de la voie pratique. Parfois, cependant, ses difficultés dans les matières apparaissent au deuxième cycle du primaire et sa moyenne en français et en mathématiques est un peu plus élevée que celle des élèves de la voie pratique. Après cela, il est généralement classé au secondaire I moyen avant de poursuivre au professionnel court. Un garçon de la voie pratique dit: "J'ai jamais été bon là-dedans, pis j'serai jamais bon non plus, j'sus pas faite pour ça pan-

toute" (M. Hardy-Roch, al. p. 212) montrant par là la conscience qu'il a d'être "embarqué" dans une trajectoire dont il ne peut s'écarter.

D'ailleurs le désintérêt vis-à-vis de ces matières est souvent fonction des difficultés qu'ils éprouvent face à elles, et ils en sont conscients: "En français au primaire j'ai de la misère à comprendre ça ...je passais tout le temps juste...en math, j'ai toujours été correct, j'ai toujours aimé ça" (M. Hardy-Roch, al. p.88). Certaines filles auront quand même cet intérêt malgré leur difficulté mais d'autre diront qu'elles aimeraient peut-être ces matières si elles comprenaient et si elles étaient capables.

Nous allons tenter de voir maintenant si cette perception que les élèves de la voie pratique et du professionnel court ont de leur implication dans le projet pédagogique est semblable à celle que perçoivent les enseignants ou autres intervenants, ainsi que celle qui découle de l'observation dans les classes.

Distinguons parmi les enseignants ceux qui se définissent comme spécialistes des matières de formation de base et ceux qui se définissent comme spécialistes d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Les premiers insistent sur la difficulté et le désintérêt des élèves: "J'peux prendre une semaine pour une petite notion, elles ne comprennent pas "ou" on touche à des choses très pratiques... puis y a rien qui les touche, qui les intéresse" (P. Côté, p. 100). Ce manque d'intérêt s'étend selon eux à tout le champ de la connaissance et à tout ce qui est relié au métier. Non seulement les élèves ne sont pas intéressés mais "elles ne sont pas capables, parce que sont pas capables..." (P. Côté p. 92). Un des directeurs adjoints est moins critique à cet égard. Il prétend que ce n'est pas l'intelligence qui manque mais il confirme cette difficulté qu'éprouvent les élèves à être évalués par des instruments basés sur l'écrit, ce qui est le propre des matières de base. Pour un conseiller en orientation la difficulté des élèves vis-à-vis des ma-

tières de base et leur manque d'intérêt pour celles-ci viendraient du fait qu'ils sont inductifs et qu'ils préfèrent la manipulation. Mais en tentant d'expliquer ainsi la situation, ces professionnels ne font que confirmer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes.

Cependant, le discours des enseignants qui se considèrent spécialistes d'élèves en difficulté d'apprentissage est plus nuancé. Ils croient que les élèves de la voie pratique et du professionnel court peuvent faire preuve de qualités intellectuelles certaines: "Puis qu'on arrête de leur dire vous autres, votre intelligence vous l'avez dans vos doigts..." (P. Côté, p. 151). Pour ces spécialistes, la difficulté des élèves est un problème d'ordre émotionnel. Le régler, alors "vous pouvez leur montrer n'importe quoi" (P. Côté, p. 151). Mais quel est le noeud de ce problème émotionnel? C'est le sentiment de dévalorisation pour un directeur adjoint. Un conseiller en orientation identifie les échecs successifs, particulièrement dans les matières de base, comme étant la source de ce sentiment, amenant à son tour un manque d'intérêt et de motivation.

Pour contrer cette démotivation les spécialistes pour élèves en difficulté considèrent que l'évaluation est de toute première importance: "Eux autres, ils aiment bien ça une note...c'est ça qui les ambitionne" (P. Côté, p. 136). Le simple fait que "ça compte" amènera une plus grande implication des élèves dans la préparation de l'examen où on ne répond que par une lettre parce qu"y liront même pas la question. Ils répondent au hasard" (P. Côté, p. 137).

Donc ils ont des difficultés d'apprentissage dans les matières de base mais on les dit loin d'être dépourvus d'intelligence. Ne faudrait-il pas alors chercher une des causes de leur manque de motivation et d'intérêt ailleurs que dans les échecs répétés?

Par contre, les observations dans les classes de français montrent que les élèves de la voie pratique et du professionnel court ont de

la difficulté à se concentrer plus de 30 minutes dans les cours de formation de base et cela rejoint l opinion de tous les professionnels. Quand ils y réussissent, la dissipation au moindre prétexte montre les efforts énormes qu'ils déploient pour ce faire. Ils arrivent parfois en retard et ils rangent leurs objets 5 à 10 minutes avant la fin des cours. Mais ces exemples qui traduiront leur manque d'intérêt leur effort pour suivre les cours n'empêchent pas la plupart des élèves d'écouter les explications magistrales peu nombreuses, de répondre aux questions de l'enseignant, d'exécuter des travaux et de demander des explications. Cependant, selon certains enseignants, les garçons seraient plus agressifs dans ces classes contrairement aux filles qui seraient moins "dérangeantes". Cela confirmerait les propos de celles-ci qui se disent plus intéressées par le français que ne le sont les garçons.

Bref, les élèves de la voie pratique et du professionnel court éprouvent peu d'intérêt pour les matières de base, beaucoup de difficulté, et, une certaine valorisation vis-à-vis de celles-ci, ceci nous permettant de mieux saisir leur implication dans le projet pédagogique que leur propose l'école.

1.2 Vis-à-vis des matières de formation professionnelle

L'étude de l'implication des élèves de la voie pratique et du professionnel court dans le projet pédagogique, via les matières de formation professionnelle, demande une première distinction selon le sexe. En effet, il s'avère qu'on ne retrouve que des garçons dans les cours de menuiserie, débosselage et mécanique, que généralement les cours de commerce et secrétariat sont suivis surtout par des filles et que celles-ci sont les seules à fréquenter les cours sur le soin des enfants, l'art culinaire et le tissage.

Voyons d'abord l'intérêt que les filles portent à leurs cours de formation professionnelle, la valorisation qu'elles en font et la facilité ou la difficulté qu'elles éprouvent vis-à-vis de ceux-ci.

Quant à l'intérêt, les cours de formation professionnelle sont loin de faire l'unanimité chez les filles. Elles en aiment certains et en détestent d'autres. Mais de façon générale, les filles de la voie pratique semblent préférer ceux ayant trait à la couture, à l'art culinaire ou au tissage; souvent ceux-ci sont "l'fun" parce que "c'est du travail manuel" (M. Hardy-Roch, al. p. 78) et qu"on a l'impression d'apprendre quelque chose" (M. Hardy-Roch, al. 222). D'ailleurs, quand elles déclarent ne pas aimer la dactylo, c'est plus en rapport avec un problème de mémoire visuelle qu'avec la matière comme telle: "J'aime pas ça taper, c'est tannant à cause que faut pas regarder sur la machine, pis moé j'regarde pareil" (M. Hardy-Roch, al. p. 222). Dans l'ensemble les filles qui fréquentent la voie pratique trouvent utiles les matières étudiées pour leur travail actuel ou à venir mais cette valorisation n'empêchent pas certaines d'éprouver de la difficulté dans toutes ces matières.

Les filles du professionnel court parlent davantage des cours de commerce et de secrétariat. Mais là encore leurs opinions sont variées et mises en rapport avec des critères différents. Certaines aiment le cours de dactylo "...parce que le prof est smart...à nous parle" (M. Hardy-Roch, al. p. 105) ou la mécanographie, rendue moins monotone par le sens pédagogique de l'enseignant. Certaines soulignent l'intérêt de la mécanographie ou de la dactylo parce qu'elles travaillent à leur rythme "...tu travailles tu seule... j'aime bien ça moi, t'es tranquille..." (M. Hardy-Roch, al. p. 300). Mais d'autres, tout en appréciant leurs cours de cuisine et de couture disent que "j'aimerais mieux avoir des arts plastiques à place, ...la musique j'aime ça, pis un peu plus d'éducation physique" (M. Hardy-Roch, al. p. 281).

Pour les filles du professionnel court l'intérêt vis-à-vis des matières de formation professionnelle est lié à l'utilité qu'elles y attachent et si les cours théoriques "ça vient endormant" (M. Hardy-Roch, al. p. 241) c'est qu'elles n'y voient pas un intérêt pour elles actuellement: "Y nous parle de testament...". m'semble nous dire ça là, t'sais on

s'en fout nous autres....on est trop jeunes pour comprendre ça (M. Hardy-Roch, al. p. 241). Certaines reconnaissent l'utilité des cours de cuisine et de couture et "la vente au comptoir, le monde des affaires, pis le classement, c'est toutes les plus importantes" (M. Hardy-Roch, al. p. 105). Mais elles font preuve de réalisme: "Ça dépend des matières, le mariage civil, j'aime ça... mais y parlaient des prêts, pis y parlaient des budgets des compagnies pis ban...ça non" (M. Hardy-Roch, al. p. 105). Valoriser ainsi telle matière plutôt que telle autre est directement en rapport avec leur pragmatisme. En effet, les entrevues auprès des filles de tous les secteurs ont révélé qu'elles pensaient être mariées à vingt-cinq ans. Ainsi, on comprend mieux l'utilité qu'elles voient dans les notions sur le mariage. Mais que peut leur importer le budget des grandes compagnies dans leur contexte? L'accent de l'inutilité est donc mis surtout sur le côté théorique des matières et l'opinion qui suit montre comment s'imbriquent les trois critères que nous avons choisis pour voir l'implication des élèves dans le projet pédagogique: "Le monde des affaires est inutile; il n'y a rien à retenir parce que "la matière n'est pas intéressante (M. Hardy-Roch, al. p. 170). La difficulté est donc reliée à certains contenus, mais aussi "au prof qui est ennuyeux" (M. Hardy-Roch, al. pl 105) ou à l'incapacité des élèves elles mêmes, et elle entraîne un désintérêt qui fait dire à une fille: "Après les cours, parle-moi pas des cours" (M. Hardy-Roch, al. p. 306).

Bien que pour les enseignants qui se considèrent comme spécialistes en formation professionnelle, les filles de la voie pratique et du professionnel court s'impliquent davantage quand elles ont quelque chose à palper, ils soulignent le désintérêt presque total de celles-ci même pour les cours pratiques. Elles ont tendance à travailler seulement pour l'examen et n'ont aucune capacité à se concentrer durant 60 minutes. Pendant les cours de récupération "ça va venir, mais ça sera pas long, ça va faire cinq, dix minutes, puis ça va s'en aller..." (P. Côté, p. 50). Le manque d'intérêt est beaucoup plus évident qu'au professionnel long: "Il faut les pousser pour les faire travailler ces filles-là" (P. Côté, p. 61). Elles font preuve de nonchalance à l'ouvrage: "Elles ne

voulaient pas du tout parce que ça les faisaient trop travailler" (P. Côté, p. 61). Leurs préoccupations se situent entièrement en dehors du champ de l'école:" Le peigne puis le maquillage bien proche... c'est important d'être bien maquillée, d'avoir une coiffure qui n'ait pas une petite couette de travers, ça c'est bien plus important que d'assister au cours" (P. Côté, p. 61). Toutes ces raisons font dire à l'enseignant: "J'ai davantage à intervenir question de discipline" (P. Côté, p. 46). Les observations au cours "monde des affaires" ont d'ailleurs démontré que les filles ne suivent pas les explications de l'enseignant et qu'elles répondent impulsivement à ses questions. Elles éprouvent de la difficulté à se concentrer plus de trente minutes, se disent incapables d'effectuer un travail individuel et par écrit avant même d'avoir fait des tentatives. Elles sacrent parfois et se rebellent contre les rappels à l'ordre. Par contre, dans le cours de dactylo une des deux classes observées s'est montrée calme, attentive et disciplinée contrairement à la seconde où les individus rangeaient leur matériel après quarante minutes et où règnait une indiscipline quasi totale.

Contrairement aux filles, la presque totalité des garçons de la voie pratique et du professionnel court aiment les matières de formation professionnelle: "La menuiserie, chu fou de ça" (M. Hardy-Roch, al. p. 66), leur préférence va vers ces apprentissages parce que "j'apprends en travaillant, c'est plaisant" (M. Hardy-Roch, al. p. 66), et que "moi, j'viens pour la mécanique, les autres affaires-là...non...moi j'ai toujours été habile avec mes mains, toujours été taponneux là-d'dans"(M. Hardy-Roch, al. p. 212). Ainsi, c'est la manipulation qui les attire. En effet, bien qu'ils considèrent utiles les cours théoriques de formation professionnelle, "la théorie j'aime pas ça" (M. Hardy-Roch, al. p. 213) et quand ils les trouvent intéressants, la difficulté qu'ils éprouvent leur fait dire: "La théorie, j'sus pas bon, mais tu vas l'faire... avec un affaire de papier, j'sais pas" (M. Hardy-Roch, al. p. 213).

Cet intérêt des garçons pour les matières professionnelles se vérifie à l'extérieur de l'école. Nous avons vu, dans les matières de

formation de base, que ceux-ci étudiaient très peu à la maison, mais quand ils le font, c'est exclusivement en rapport avec les matières de formation professionnelle. De plus, leurs loisirs ou leurs travaux rémunérés sont souvent liés au métier dont ils font l'apprentissage.

Cet intérêt des garçons pour les cours de formation professionnelle est aussi confirmé par les spécialistes de ces matières. Tout comme les filles, les garçons éprouvent plus de difficulté pour les cours théoriques et plus d'aptitudes pour les cours en atelier: "La vitesse d'apprendre, ça leur prend beaucoup plus de temps..." (P. Côté, p. 59). Mais contrairement aux filles qui ont souvent de la difficulté dans les apprentissages pratiques: "Les gars de Voie puis les gars de P.C. à le voir travailler dans l'atelier y a personne qui est capable de dire: ça c'est un gars de Voie...ça c'est un gars de P.C....Ils sont aussi bons" (P. Côté, p. 59) que ceux du professionnel long. Cette opinion va dans le même sens que celle d'un conseiller en orientation qui dit que ces garçons ont le goût de la manipulation et des métiers mais pas celui pour les choses abstraites. Ils ont à ce point le goût des métiers qu'un enseignant prétend même qu'ils sont "fous raides" d'avoir une journée supplémentaire en atelier. Cet intérêt trouve d'ailleurs son prolongement dans les stages où les élèves sont dits très impliqués: "Ça été surprenant, renversant...ils ont de l'initiative au travail...ils travaillent bien, sont intéressés" (P. Côté, p. 51). L'appréciation que les employeurs font au sujet de ces élèves confirment d'ailleurs celles des enseignants et le seul reproche qu'ils leur font est celui de ne "pas (être) capables de fouiller dans un catalogue" (P. Côté, p. 51) ce qui renvoit ici aux matières de base. Un directeur adjoint va jusqu'à dire qu'ils feront de meilleurs employés que ceux du professionnel long; ils sont moins distraits, ils se "tannent" moins vite, et, finalement ils effectuent un meilleur travail.

Les observations dans les ateliers ont d'ailleurs révélé qu'ils travaillent de façon minutieuse et concentrée, qu'ils exécutent le travail demandé et qu'ils font preuve d'initiative. Ils sont ponctuels et

poursuivent leur travail avec intérêt jusqu'à la fin, utilisant le matériel avec soin. Au cours de dactylo[2] et de théorie mécanique ils sont cependant légèrement moins attentifs mais s'intéressent quand même aux démonstrations de l'enseignant, répondent à ses questions et se présentent aux cours à l'heure. Pour les cours de comptabilité, ils ont plus de difficulté à se concentrer et l'agitation règne habituellement dans la classe. C'est dans celle-ci que surviennent généralement les problèmes de discipline quand il y en a, et ils sont moins nombreux chez ceux de la voie pratique que chez ceux du professionnel court. S'ils participent à une sortie éducative, ils se montrent très intéressés et un changement positif se fera sentir à la suite de celle-ci dans leur comportement en atelier. Mais cette participation est dépendante d'un facteur aussi surprenant que la température. S'il fait beau les élèves seront incités à profiter d'une journée de congé montrant par là le manque de curiosité que relèvent la plupart des enseignants à leur sujet. Ceux-ci prétendent d'ailleurs que c'est le quart ou le tiers des élèves qui sont réellement intéressés aux cours et que toute tentative pour faire étudier les autres s'avère rapidement inutile. Le manque d'intérêt se retrouverait d'ailleurs au moment des examens où le but visé est uniquement la note de passage.

En somme, nous pouvons conclure au sujet des matières de formation professionnelle, que les élèves de la voie pratique et du professionnel court préfèrent de loin l'aspect concret de ces matières. Mais il n'y a pas de commune mesure entre les filles et les garçons quant à l'implication qu'ils y mettent et aux énergies qu'ils y investissent. Les garçons se plaisent réellement dans les ateliers et y réussissent: ils s'impliquent au niveau des cours théoriques malgré leur difficulté parce qu'ils reconnaissent leur importance. S'ils réussissent à percevoir le lien avec le métier dans les autres activités à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école ils y trouvent alors une plus grande motivation.

---

2. Les cours de dactylo sont suivis par les garçons de la voie pratique.

Par contre, pour les filles les matières de formation professionnelle sont plutôt une façon d'occuper leur temps. Elles s'intéressent peu à ces matières, particulièrement à leur aspet théorique et elles y éprouvent souvent des difficultés. Mais cette différence des garçons et des filles au niveau de l'implication dans l'apprentissage d'un métier n'est-il pas directement tributaire d'un projet d'avenir?

1.3 Vis-à-vis des activités offertes par l'école

Les matières de formation de base et les matières de formation professionnelle sont les deux premiers éléments que nous avons examinés pour nous aider à cerner l'implication des élèves de la voie pratique et du professionnel court dans le projet pédagogique. Nous allons maintenant tenter de voir ce que l'étude des activités offertes par l'école nous dévoilent de ces élèves.

Sauf deux ou trois exceptions, la totalité des élèves de la voie pratique et du professionnel court n'éprouvent aucun intérêt pour les activités offertes par l'école. A l'occasion, certains participeront à la projection d'un film ou iront patiner à l'aréna; leur implication s'arrête là. Mais pourquoi refusent-ils ainsi de prendre part à la vie scolaire?

L'explication qu'ils donnent le plus souvent a trait au sentiment qu'ils ont de se retrouver dans un monde inconnu: "J't'allé une fois (au gymnase), pis j'y vas pas. Ben personne y va avec ceux-là que je me tiens...Là-bas je connaissais personne" (M. Hardy-Roch, al. p. 90). Il arrive aussi qu'ils se sentent différents: "(cette année)...ça va mal, chu pas avec mes amis, pis le monde est pas pareil" (M. Hardy-Roch, al. p. 80) ou, franchement dévalorisés:"...J'ai rencontré une fille ici, pis tuand à su que j'étais dans les voies pratiques, à m'a plus parlé...moi...chu pas brillante..."(M. Hardy-Roch, al. p. 81). D'autres affirment en toute candeur: "...c'est dull, y a pas d'activités..."(M. Hardy-Roch, al. p. 201), ce qui nous laisse croire que leur intérêt est

nul au point qu'ils ne recherchent aucune information. Leurs heures de loisirs seront donc utilisées autrement: les garçons et les filles disent marcher ou "niaiser", jaser avec les autres élèves; se "baver" et taquiner les filles dans le cas des garçons, tricoter ou aller au centre d'achat dans celui des filles, ceci en attendant la reprise des cours.

S'ils évitent de s'impliquer au niveau des activités offertes par l'école, le groupe-classe joue cependant un rôle excessivement important pour eux. Ils apprécient l'entente qui y existe et pour certains elle constitue leur seule motivation à venir à l'école: "J'viens à l'école quasiment juste pour le midi" (M. Hardy-Roch, al. p. 244). Les amis semblent d'ailleurs jouir d'une grande influence: "En secondaire I, j'avais pas des ami(e)s ben ben tranquilles ça fa que j'faisais comme eux autres" (M. Hardy-Roch, al. p. 244). Des enseignants confirment d'ailleurs le rôle de leader exercé par certains élèves: "Ya toujours des chefs dans le groupe qui vont monter des bateaux exprès pour nous agacer ...jusqu'à temps qu'on perde le contrôle de nous-mêmes" (P. Côté, p. 155). Mais cette entente est indispensable selon certains élèves: "Si tu t'entends pas, tu restes mort, tu peux rien savoir. Quand tout le monde se comprend on peut s'aider l'un l'autre...les journées sont plus courtes..." (M. Hardy-Roch, al. p. 55).

Cette cohésion au niveau du groupe-classe est souligné par tous les enseignants et professionnels et ils l'expliquent ainsi: "Beaucoup d'enfants se pensent, lorsqu'ils sont classés dans ce groupe-là, comme des étudiants à part, donc malades, peut-être fous, ils ont à subir un complexe d'infériorité" (P. Côté, p. 153). Le sentiment de dévalorisation commun à tous les incite selon les enseignants à se serrer les coudes. Ainsi: "Individuellement ils sont bien corrects,...mais en groupe ...ils sont forts..."(P. Côté, p. 154). Mais, est-ce qu'un autre facteur que celui de la dévalorisation ne favorise pas, dans une certaine mesure, cet esprit de clan doublé d'une prise de distance vis-à-vis de l'école?

Pour un des techniciens en loisir, il est clair que les élèves de la voie pratique et du professionnel court ont rarement recours à lui et qu'ils participent très peu aux activités offertes par l'école. Il croit que ce comportement est dû au fait qu'ils se sentent dévalorisés et ridiculisés. Pour un autre technicien en loisir les jeunes de la voie pratique sont "le fun" et plein d'imagination même si ceux du professionnel court ont parfois un comportement marginal. Mais selon lui, ils sont capables de réaliser des activités, même s'ils le font plus lentement.

Bref, les élèves de la voie patique et du professionnel court font preuve d'un désengagement complet à l'égard des activités offertes par l'école. Mais ce manque d'implication ne transparaît nullement au niveau du groupe-classe lequel revêt une importance fondamentale à leur yeux. Ils sont conscients d'être différents des élèves des autres secteurs. Les professionnels et les enseignants expliquent leur solidarité comme étant la conséquence de ce sentiment de marginalité, sinon de dévalorisation, qui leur est commune.

* * *

Par les trois éléments étudiés précédemment, à savoir les matières de formation de base, les matières de formation professionnelle et les activités offertes par l'école, nous avons pu cerner l'implication des élèves de la voie pratique et du profesionnel court dans le projet pédagogique que leur propose l'école.

De façon générale, nous avons vu que les filles s'impliquent relativement au niveau des matières de base et très peu à celui des matières professionnelles. Quant aux garçons tout ce qui touche au métier les intéresse même quand il s'agit de cours théoriques pour lesquels ils éprouvent davantage de difficulté, alors que les matières de base sont considérées comme étant très peu intéressantes et très peu utiles. Quand

à l'implication des élèves vis-à-vis des activités offertes par l'école, elle est à peu près nulle contrairement à celle vis-à-vis du groupe-classe qui est très importante.

Suite à cette étude de l'implication des élèves de la voie pratique et du professionnel court dans le projet pédagogique, force nous est donnée de conclure chez eux à une vision incohérente de la formation qui leur est offerte. En effet, ces élèves ne voient à peu près pas de liens entre les matières de formation de base et les matières de formation professionnelle. Ils éprouvent parfois de l'intérêt à l'égard des unes ou des autres, mais la valorisation qu'ils en font est souvent mitigée quand elle ne s'incrit pas uniquement au niveau du langage. Au surplus, la non participation totale de ces élèves aux activités offertes par l'école vient corroborer le manque d'un lien unificateur entre les différentes composantes de la formation qui leur est offerte.

Mais alors, cette vision est-elle plus cohérente pour les enseignants? Il eut été heureux de répondre: oui. Mais le cloisonnement des matières et de ceux qui les enseignent ne va pas en ce sens. Un tuteur d'élèves du professionnel court dit: "Les problèmes qui peuvent se passer en français puis en maths qu'est-ce que tu veux que je fasse avec ça?... Mes problèmes je suis capable de les régler...(Sous entendu: mais les autres)" (P. Côté, p. 50). Un enseignant de matières de formation professionnelle avouera quant à lui, ne jamais rencontrer ceux de matières de formation de base dont la section se situe à l'autre bout de l'école. Donner des mots croisés ayant trait au débosselage dans les classes de français est peut-être un effort louable, mais il est trop superficiel pour dénoter une vision réellement unifiée de la formation qui est offerte aux élèves de la voie pratique et du professionnel court.

2. LES RAPPORTS DES ÉLÈVES AVEC LES PERSONNES QUI LES ENCADRENT

Toujours à partir de l'expérience des élèves de la voie pratique et du professionnel court, nous allons tenter de voir dans cette seconde partie, quels types de rapports ceux-ci entretiennent avec les enseignants d'une part, et avec les professionnels non enseignants d'autre part.

2.1 Leurs rapports avec les enseignants

Pour présenter les rapports entre élèves et enseignants nous utiliserons la typologie qui a servi de base à l'analyse des entrevues d'enseignants. Les trois types dégagés sont les enseignants qui se considèrent comme spécialistes des matières de formation de base, comme spécialistes des matières de formation professionnelle et finalement comme spécialistes d'élèves en difficulté d'apprentissage. Cette typologie a la qualité de permettre l'utilisation de renseignements contenus dans les autres volets de la recherche sur le professionnel court et qui sont susceptibles d'éclairer sous un autre aspect les relations élèves-enseignants.

L'utilisation même de cette typologie nous amènera à établir une préséance entre d'une part la relation élève-matière que nous avons dégagée en première partie, et, d'autre part, la relation élève-enseignant que nous allons tenter de cerner immédiatement en étudiant les

diverses situations qui mettent l'un et l'autre en interaction, qu'il s'agisse des activités d'apprentissage, d'évaluation, d'interventions disciplinaires, ou d'encadrement.

* * *

Pour l'ensemble des enseignants, donner des cours à la voie pratique ou au professionnel court relève rarement d'un choix et selon eux, les élèves le savent: "On s'en va en E.P.S.C. ça toujours été comme un pis aller dans l'école pour tout le monde...finalement ces groupes-là se sentent dévalorisés" (P. Côté, p. 82). Cet état de fait n'est pas pour favoriser d'excellents rapports entre élèves et enseignants, particulièrement quand il est verbalisé de la façon suivante: "Y dit j'viens jus'icitte pour vous enseigner parce que j'aime pas ça, y a dit j'viens icitte pour l'argent..."(M. Hardy-Roch, al. p. 245). Mais, nonobstant le fait que d'enseigner aux élèves de la voie pratique et du professionnel court est rarement l'objet d'un choix pour les enseignants, ceux-ci ne réagissent pas de façon identique selon qu'ils appartiennent à un type ou à un autre.

Les spécialistes en formation de base étant axés vers la transmission des connaissances font sans cesse face aux déceptions et se sentent eux-mêmes dévalorisés: "...je rétrograde sur un crime de temps au point de vue pratique. C'est pas tout de les trouver sympathiques, il faut leur enseigner quelque chose" (P. Côté, p. 83). Le "quelque chose" devrait être "au moins un minimum d'habiletés de base" (P. Côté, p. 84). Pour réaliser cette tâche: "On est beaucoup plus tolérant, plus compréhensif, laisser passer beaucoup plus de choses, quitte à écourter une période d'enseignement pour les laisser parler" (P. Côté, p. 86). Mais c'est difficile de faire de l'enseignement... On sait pas par où commencer avec ces filles-là...Je trouve ça long d'enseigner, j'peux prendre une semaine pour une petite notion, elles ne comprennent pas..." (P. Côté,

p. 90) ou "(groupe de garçons)...y a rien qui les touche, qui les intéresse... Tout leur passe par-dessus la tête" (P. Côté, p. 90). Par conséquent, on doit repenser le système d'évaluation: changer la formulation des questions et donner de "petits tests". Quant à la discipline, elle est considérée comme étant une tâche "très fatigante: " Un professeur qui enseigne uniquement à ça, c'est tuant" (P. Côté, p. 96) bien que les filles soient considérées comme étant moins "dérangeantes".

Les spécialistes de formation professionnelle ont des opinions complètement opposées selon qu'ils soient en mécanique ou en commerce et secrétariat.

Les enseignants de mécanique semblent plus motivés dans leur tâche et sont orientés vers l'individu: "Ça me fait plaisir de prendre un gars au début puis de le conduire jusqu'à temps qu'il soit prêt à travailler" (P. Côté, p. 26). Leur expérience en industrie privée et leur façon de percevoir leur enseignement correspondent davantage aux objectifs que poursuivent les élèves: apprendre un métier, et, influencent leur pratique: privilégier les ateliers. Leur mode d'évaluation est donc davantage orienté vers les travaux pratiques plutôt que théoriques: "Ils ont besoin de deux tiers de pratique et d'un tiers de théorie, si tu fais le contraire, t'es perds" (P. Côté p. 33). Les enseignants semblent d'ailleurs avoir très peu de problèmes de discipline avec les élèves et si des interventions sont nécessaires, c'est dans les cours théoriques qu'elles se produisent surtout.

Pour les enseignants de commerce et secrétariat: "C'est très dur d'enseigner à ces étudiants-là" (P. Côté, p. 23), leur formation ne les y ayant pas préparés, disent-ils. Ils sont déçus de ne pouvoir rencontrer leurs objectifs: "On est là pour donner des connaissances, puis t'es pas capable..." (P. Côté, p. 27). Ils doivent être plus concrets dans leur enseignement car les élèves rejettent presque complètement les cours théoriques. Mais, c'est "décevant, même si t'essaies de trouver un contenu positif elles trouvent le moyen de ne pas le rendre intéressant

pour quatre étudiantes sur cinq" (P. Côté, p. 37). Compte tenu de ce désintérêt, les enseignants doivent avoir recours à différentes astuces dans leur mode d'évaluation: ramasser tous les travaux, indiquer les pages dans lesquelles les questions d'examens seront posées, etc. Mais ils avouent exiger autant que des autres groupes pour les corrections, parce que "sur le marché du tavail il n'y aura pas de place entre le laisser aller puis le parfait" (P. Côté, p. 43). Le comportement en classe des élèves étant influencé par leur manque d'intérêt, les enseignants disent: "J'ai davantage à intervenir" (P. Côté, p. 46) au professionnel court qu'au professionnel long pour des raisons qui vont de l'absentéisme au manque de politesse, en passant par le chahut, l'oubli de matériel, les retards et les manques d'attention. Malgré les critiques, les élèves ne gardent cependant pas de rancunes à leurs enseignants selon ces derniers. Ainsi, en dehors des interventions proprement dites, les enseignants considèrent les relations avec les élèves comme assez bonnes.

Les spécialistes d'élèves en difficulté d'apprentissage ne considèrent pas qu'il est rebutant d'enseigner aux élèves de la voie pratique et du professionnel court. Mais il déplorent les changements de tâches d'une année à l'autre où l'enseignement à des élèves de plus d'un secteur ne leur permet pas d'acquérir une expérience approfondie auprès d'une même catégorie. Mais la plupart se disent satisfaits de leur rôle: "Tout ce qui regarde l'enfance inadaptée me fascine" (P. Côté, p. 125) même si parfois "ça prend des nerfs d'acier pour résister...mais je sens que le travail que je fais est valable et je vais continuer" (P. Côté, p. 125). Tous accordent une très grande importance aux relations humaines et c'est l'élève qui est considéré avant la matière. Ils sont donc amenés à orienter leur enseignement vers "l'épanouissement de l'enfant, sa meilleure compréhension de son vécu personnel et une meilleure ouverture sur le monde" (P. Côté, p. 127). Pour ce faire, "il faut que tu sois très près de l'actualité...leur montrer que la vie, l'école...c'est pas des choses séparées..."(P. Côté, p. 127) et éviter le plus possible les enseignements magistraux. Ils considèrent ces élèves comme "aussi intelligents" et mettent l'accent dans leur enseignement sur les connais-

sances de base davantage que sur la quantité de matière à inculquer de façon à ce qu'ils puissent se débrouiller de façon autonome. Par conséquent, ils insistent sur l'importance de ne pas brûler les étapes et d'y revenir si cela s'avère nécessaire. L'évaluation portera en relief cette attitude des enseignants face à l'élève: ils le renforcent positivement en le mettant devant la possibilité de réussir. Pour la discipline ils optent pour une relation d'amitié avec les élèves.

La façon de percevoir leur tâche et les objectifs à atteindre influencent donc le mode d'évaluation des enseignants et leurs interventions disciplinaires, et par suite, leurs relations avec les élèves. Certain directeur adjoint déplore d'ailleurs le fait que des enseignants "crient après eux" contribuant ainsi à les dévaloriser au lieu de leur faire aimer l'école. Se ralliant à cette opinion un technicien en loisir s'interroge sur les efforts que font les enseignants pour aider les élèves à prendre confiance en eux compte tenu des remarques davantage négatives que positives à leur égard. Pourtant un certain nombre d'enseignants semblent aimer travailler avec eux, selon lui. Un psychologue et un conseiller en orientation insistent sur le fait que les élèves de la voie pratique et du professionnel court ont besoin de contacts amicaux avec leurs enseignants pour trouver cette confiance en eux et ce goût pour l'école.

Voyons maintenant si les enseignants préférés par les élèves correspondent à ces descriptions que les professionnels font de l'enseignant qui répondrait le mieux à leurs attentes.

De façon générale, les élèves de la voie pratique insistent sur la qualité des relations humaines dans leurs rapports avec les enseignants, alors que ceux du professionnel court souhaitent plutôt un alliage de la relation d'aide et de la compétence pédagogique.

Les élèves de la voie pratique expriment leur préférence pour les enseignants avec qui "on parle beaucoup avec, pas uniquement de la

matière mais d'autres choses" (M. Hardy-Roch, al. p. 81). Ils apprécient que ceux-ci s'intéressent à eux non seulement en tant qu'élèves mais aussi en tant que personnes, soit en les saluant en dehors de la classe ou en organisant des fêtes pour eux: "Ça montre que les professeurs y tenaient à nous autres pis pour se souvenir de nous autres y font des fêtes" (M. Hardy-Roch, al. p. 157). De plus, l'amitié avec l'enseignant est considérée comme un des avantages à retirer des cours.

Cependant, nous avons vu en première partie que les élèves de la voie pratique éprouvaient de nombreuses difficultés dans leur formation et, par conséquent, c'est en classe que la relation amicale avec l'enseignant prend toute son importance. Ainsi, ils aiment une atmosphère détendue où les enseignants "...nous font rire...des blagues...paraître la vie un peu moins longue" (M. Hardy-Roch, al. p. 68) et montrent leur préférence pour les cours où celui-ci permet qu"...on travaille en jasant avec nos copains" (M. Hardy-Roch, al. p. 155). La tolérance vis-à-vis de leurs difficultés et la confiance dont ils font preuve parfois sont particulièrement appréciées: "Y chialeront pas après toé, y cherchent à t'encourager, quand tu fais quelqu'chose de pas correct...y vont dire r'prends toé" (M. Hardy-Roch, al. p. 48). Ils aiment "quelqu'un qui fait confiance" (M. Hardy-Roch, al. p. 126) "qui nous explique quand on comprend pas...nous aide..." (M. Hardy-Roch, al. p. 81) ou "y sont plus compréhensifs, pis y te parlent aussi direct, mais c'est pas pour rire de toi, pour t'attaquer...pis quand qui en a qui niaisent, on voit que ça leur pogne à coeur, t'sais leur travail" (M., Hardy-Roch, al. p. 88) et qui "demande si on aime ça" (M. Hardy-Roch, al, p. 216). L'enseignant est ainsi préféré parce qu'ils met davantage l'accent sur l'encouragement.

Si les élèves de la voie pratique soulignent l'importance de la tolérance des enseignants face à leurs difficultés d'apprentissage, ils n'insistent pas moins sur la tolérance vis-à-vis de leurs comportements: "Quelqu'un qui laisse une chance qui nous met pas dehors tout de suite" (M. Hardy-Roch, al, p. 216) et même si "c'est des profs avec qui ça cogne

un peu,...le lendemain c'est correct" (M. Hardy-Roch, al, p. 274). Mais ils sont conscients que l'enseignant, à la limite, ne doit "...pas laisser les élèves faire les fous..." (M. Hardy-Roch, al. p. 274) et qu'il est nécessaire qu'il contrôle les absences sans quoi "plusieurs n'iraient plus aux cours" (M. Hardy-Roch, al. p. 158).

S'ils savent ce qu'ils attendent des enseignants, parfois leurs attentes sont déçues; ceux-ci ne sont "...pas jaseux, la gueule de bois...on rit jamais...ça a l'air bête à tous les matins ces profs là" (H. Hardy-Roch, al. p. 69). De plus, il y aurait avantage à ce qu'ils soient "plus polis, plus de patience aussi, qui chiâlent pas pour rien" (M. Hardy-Roch, al, p. 81). Ils déplorent le sentiment de dévalorisation que leur donnent certains enseignants: "...Il gueulait, me rabaissait" (M. Hardy-Roch, al. p. 158) ou "y en a d'autres là qui, en même temps à rit, j'aime pas ça, me semble que c'est rire d'la personne c'est se montrer plus supérieur que l'élève" (M. Hardy-Roch, al. p. 82) et leur sensibilité sur ce point les pousse parfois à l'agressivité: "Avant on pliait mais j'me laisserais pas plier, c'est elle (professeur) qui plierait" (M. Hardy-Roch, al. p. 127).

Contrairement aux élèves de la voie pratique qui insistent presque uniquement sur la relation d'aide, les élèves du professionnel court souhaitent, quant à eux, que les rapports amicaux s'allient chez les enseignants à la compétence pédagogique. Ils diront: "Y explique tant qu'on n'a pas compris. Y est peut-être bête, mais y explique ben" (M. Hardy-Roch, al, p. 93) ou: "Y a pas de chahut, y est bien sévère... c'est correct, tu te concentres plus, t'écoutes plus, tu comprends plus vite" (M. Hardy-Roch, al. p. 93). Mais ils atténuaient ces propos en disant "...des professeurs qui expliquent ben, pis pas trop sévères, y en a qui des fois nous engueulent pour des niaiseries..." (M. Hardy-Roch, al. p. 293), ou "on travaille, mais on n'a pas trop à faire" (M. Hardy-Roch, al. p. 235). Ils montrent finalement une nette préférence pour ceux qui font preuve de patience dans les rapports académiques: "...tu vas t'faire expliquer quequ'chose pis ça fait une dizaine de fois..à t'engueleras

pas..."(M. Hardy-Roch, al. p. 302). Par ailleurs, d'autres insistent sur le fait que "y explique pas assez pour que j'comprenne..." (M. Hardy-Roch, al. p. 299). Nous pouvons bien sûr nous demander si ces dernières réflexions remettent en cause les qualités de pédagogue des enseignants ou si elles soulignent les difficultés d'apprentissage des élèves. Quoiqu'il en soit, elles montrent l'importance que ceux-ci accordent à la compétence de ceux-là.

Nous voyons donc comment, selon les élèves de la voie pratique et du professionnel court les rapports avec les enseignants sont parfois bons, parfois mauvais et comment il sont tributaires des relations humaines pour ceux de la voie pratique, et de la nécessité d'une attitude amicale combinée à l'art d'enseigner pour ceux du professionnel court.

Par ailleurs, nous avons vu chez l'enseignant, comment la façon de percevoir sa tâche et les objectifs qu'il poursuit jouaient un rôle dans ses relations avec les élèves.

Mais comment ces relations se traduisent-elles dans les classes? Nous avons vu dans la partie portant sur l'implication des élèves dans le projet pédagogique comment l'intérêt, la facilité et la valorisation varient d'une matière à l'autre, parfois d'un secteur à un autre, et se manifestent différemment chez les garçons et les filles. Il va sans dire que la variation dans leur implication entraîne des variations dans l'attention et la discipline, celles-ci influençant à leur tour les relations élèves-enseignants. Ainsi, aucun rappel à l'ordre n'est nécessaire dans le cours d'atelier mécanique, mais leur intérêt pour la matière est soutenu. Ici, les rapports sans heurts ne sont-ils pas le fait d'une même communauté de pensée? Pour un élève un bon enseignant de menuiserie c'est quelqu'un "...qui connaît son affaire pis qui a déjà travaillé là-dedans toute sa vie, un vrai menuisier" (M. Hardy-Roch, al. p. 274). "On le sait tout de suite si y sait ce que ça veut dire le bois", dit un autre élève. Alors qu'un désintérêt presque total des élèves de commerce et secrétariat entraîne l'indiscipline dans les classes, lequel désinté-

rêt se double de celui des enseignants à l'égard de leurs enseignés, ce qui amène sans contredit des rapports relativement tendus.

Les relations élève-enseignant ne peuvent donc se percevoir que dans une dialectique constante entre différents facteurs: l'intérêt, la facilité et la valorisation des matières de la part des élèves qui exigent des enseignants le développement d'une relation d'aide quand il y a difficulté, et davantage de renforcement quand il y a intérêt ou valorisation. De plus, les objectifs que poursuit l'enseignant influencent aussi les relations entre lui et les élèves. Il devient alors très difficile de déterminer si la relation élève-matière a une quelconque préséance sur la relation élève-enseignant ou l'inverse.

2.2 Leurs rapports avec les directeurs et les professionnels non enseignants

De façon générale, la plupart des élèves de la voie pratique et du professionnel court interrogés connaissent le directeur de l'école et s'ils l'ont rencontré c'est habituellement pour des problèmes d'absence ou de discipline. On pourrait croire alors que ce fait sera déterminant dans l'établissement de relations tendues. Il semble n'en n'être rien. Rares sont les élèves faisant preuve d'agressivité vis-à-vis de la direction de l'école "en autant qui viennent pas nous tanner par exemple" (M. Hardy-Roch, al. p. 101). Ils les trouvent même parfois "smart" et disent comprendre leur sévérité.

Selon les directeurs eux-mêmes, les rencontres individuelles avec les élèves de la voie pratique et du professionnel court auxquelles ils consacrent beaucoup de temps, sont dues dans 75% des cas à des problèmes de discipline, 25% étant dues à des demandes de conseils ou à des autorisations. Cette proportion est l'inverse de celle du professionnel long. Les rencontres de groupes, plus rares, sont destinées à l'explication d'une nouvelle règlementation, à celle des objectifs d'une quelconque opération ou à la consultation sur divers sujets. Pour répondre aux

demandes individuelles, ils disent recourir à la technique "de la porte ouverte" ou à une gestion du temps qui autorise l'imprévu.

Les rapports entre élèves et directeurs sont donc majoritairement tributaires de questions d'ordre disciplinaire, mais n'entraînent pas nécessairement d'animosité marquée. Par contre, l'on peut croire que la distance que les élèves désirent conserver entre eux et les directeurs témoigne du caractère répressif du rôle que les élèves et l'école leurs attribuent.

Cependant, cet écart existe aussi entre les élèves et les autres professionnels non enseignants à qui on ne peut imputer le rôle de préfet de discipline. Les élèves de la voie pratique et du professionnel court ont un certain nombre de rapports individuels ou collectifs avec ces professionnels. Mais quand ils en ont, ils élaborent peu. Ils se disent satisfaits ou déçus. Mais leur opinion est toujours tributaire de la tangibilité des résultats. Les "p'tits dessins" que le psychologue leur fait faire sont considérés comme étant "niaiseux", et ne leur apportant rien. Ils ne font pas confiance au conseiller en orientation parce qu'il ne leur trouve pas une "job". Par contre, les élèves qui ont rencontré l'orthopédagogue disent: "J'me forçais pis ça m'a aidé beaucoup" (M. Hardy-Roch, al. p. 158) et lorsqu'ils vont voir le psychologue, ce sont les résultats concrets qui sont appréciés davantage que ceux escomptés par le professionnel: "J'sus t'allée voir le psychologue, j'ai aimé ça, à m'a dit mon caractère pis c't'un peu vrai c'qu'à m'a dit" (M. Hardy-Roch, al. 246). Un autre apprécie les informations qu'un conseiller en orientation lui a données au sujet d'une école où il pourrait poursuivre éventuellement ses études. Ne sommes-nous pas confrontés ici à l'opposition entre esprit concret et esprit abstrait? Et, les rapports que les élèves de la voie pratique et du professionnel court entretiennent avec les professionnels non enseignants ne sont-ils pas le reflet d'un pragmatisme et d'un réalisme qui est l'apanage d'une culture de classe? (R. Hoggart).

Les propos des professionnels non enseignants tendent d'ailleurs à renforcer cette impression de manque de contact réel dans la vie quotidienne de l'école entre eux et les élèves. Certes ils ont des rencontres individuelles mais pour lesquelles ils déplorent manquer de temps. D'ailleurs, aucun ne mentionne le type de relation qu'il a avec les jeunes de la voie pratique et du professionnel court à cette occasion. Leurs propos se situent à un niveau beaucoup plus général. Chacun souhaite que la totalité de la personnalité des élèves soit prise en considération; que le sentiment de dévalorisation dont ils sont les victimes soit combattu et que des efforts soient faits en vue de les intégrer pleinement à la vie de l'école. La plupart de ces intervenants proposent des solutions mais celles-ci demeurent à un niveau relativement abstrait, bien qu'un conseiller en orientation s'applique à permettre l'intégration de certains élèves à d'autres secteurs scolaires en faisant le point sur les acquis scolaires. Mais là encore, cette tentative apparaîtra concrète uniquement au petit nombre d'élèves pour qui il y aura effectivement changement.

Il y a donc écart entre ce que les élèves attendent de l'encadrement professionnel et le rôle que celui-ci remplit. Les premiers comptent sur des résultats concrets, si minimes soient-ils. Les seconds se situent au niveau abstrait des politiques visant à changer ou à améliorer les perspectives dans lesquelles les élèves de la voie pratique et du professionnel court devraient être considérés. Dans ce contexte, l'élève et le professionnel sont destinés à rencontrer le vide plutôt que l'Autre.

BIBLIOGRAPHIE

BERTAUX, Daniel, Destins personnels et structure de classe. Collection "Politiques", P.U.F., Paris, 1977, 322p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: manifestations d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes, INRS-Éducation, déc. 1982, 107 p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, L'encadrement professionnel des étudiants et étudiantes du professionnel court: pratique et discours sur une pratique, INRS-Éducation, janvier 1983, 84 p.

CÔTÉ, Pierre, Les enseignants du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves, INRS-Éducation, mars 1983, 228 p.

GOFFMAN, Erving, Asiles, Ed. de minuit, Paris, 1968, 452 p.

HARDY-ROCH, Marcelle, RHÉAUME, Denis, CARTER-GAGNÉ, Marlen, avec la collaboration d'Hélène BERGERON, Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire, INRS-Éducation, novembre 1981, 218 p.

HARDY-ROCH, Marcelle, CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, BERGERON, Hélène, CARTER-GAGNÉ, Marlen, CÔTÉ, Pierre, Les étudiants et étudiantes de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, INRS-Éducation, novembre 1982, 568 p.

HOGGARt, Richard, La culture du pauvre, Ed. de minuit, Paris, 1957, 420 p.

WILLIS, Paul, "L'école des ouvriers", Actes de la recheche en sciences sociales, novembre 78, p. 51 à 61.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec
Téléphone: (418) 657-2560